



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

# **”Va! Går du på Åtgärdsprogrammet?”**

**En undersökning av gymnasielevs upplevelser av  
sina åtgärdsprogram.**

**Carola Ingersdotter**

---

Examensarbete:	15 högskolepoäng
Program och/eller kurs:	Specialpedagogprogrammet
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	HT 2008
Handledare:	Ingela Andreasson
Examinator:	Birgit Lendahls Rosendahl

# Sammanfattning

Arbetets art:	Examensarbete, 15hp. Specialpedagogprogrammet. Göteborgs universitet.
Titel:	Va! Går du på Åtgärdsprogrammet?
Författare:	Carola Ingersdotter
Handledare:	Ingela Andreasson
Examinator:	Birgit Lendahls Rosendahl
Nyckelord:	Åtgärdsprogram, bemötande, delaktighet, genus, uppföljning

---

## Syfte

Studiens syfte var att undersöka hur elever, med upprättade åtgärdsprogram, säger sig uppleva sin situation i skolan, avseende bemötande, delaktighet och åtgärdsprogrammets betydelse för studierna. Ambitionen var dessutom att titta på om eventuella skillnader finns, sett ur ett genusperspektiv.

## Tillvägagångssätt

En kvalitativ metod i form av intervjuer användes, för att få en bild av elevernas subjektiva upplevelser. Totalt intervjuades sex elever, tre kvinnliga och tre manliga, på de nationella programmen på en gymnasieskola i en västsvensk kommun.

För att kunna diskutera och jämföra de resultat som undersökningen gett, har litteraturstudier och tidigare forskning varit en betydelsefull del arbetet.

## Resultat och slutsatser

Det har inte varit möjligt att generalisera resultatet av denna begränsade undersökning. Resultatet har dock gett upphov till en del funderingar angående specialpedagogiska insatser i allmänhet och i arbete med åtgärdsprogram i synnerhet.

Majoriteten av eleverna i undersökningen ansåg sig ha blivit väl bemötta och har varit delaktiga i utformningen av sina åtgärdsprogram. Bemötandet är en betydelsefull grundpelare i ett effektivt samspel, och arbetet med intervjuerna har ytterligare betonat denna aspekt. Resultaten avseende delaktighet har inte sammanfallit med tidigare studier, gällande grundskolan och gymnasiets IV-program. Möjligen kan detta bero på gymnasieelevernas ålder och mognadsnivå.

Min ursprungliga uppfattning om att kvinnliga elever är mer missnöjda med det stöd de får, har inte bekräftats i undersökningen, även om det är två av de kvinnliga eleverna som uttrycker missnöje över bristande stöd.

När det gäller frågan om vilken nytta åtgärdsprogrammen fört med sig, uppvisade undersökningen tydligt att det fanns en brist i uppföljningsarbetet. För att effektivisera detta arbete krävs, enligt min mening, att det individuella stödet på skolan utvecklas och koordineras i större utsträckning. Vidare behöver ansvarsfördelningen klargöras. Den satsning på kompetenshöjande insatser som berör all personal på skolan, avseende elever i behov av särskilt stöd, bör fortsätta. Avslutningsvis är det också viktigt att man arbetar förebyggande för att försöka reducera behovet av särskilt stöd och använder skolans resurser på ett effektivt och klokt sätt.

# Innehållsförteckning

Sammanfattning	i
Innehållsförteckning	ii
1 Inledning	1
2 Syfte	2
2.1 Precisering av syfte	2
3 Litteraturgenomgång och teorianknytning	3
3.1 Begreppsdefinitioner	3
3.2 Tidigare forskning	3
3.2.1 Skolans styrdokument	3
3.2.2 Åtgärdsprogram	4
3.3 Bemötande	6
3.4 Delaktighet och nytta	7
3.5 Genus	8
3.6 Teoretisk anknytning	10
4 Tillvägagångssätt	12
4.1 Val av metod	12
4.2 Informationsinhämtning	12
4.3 Val av undersökningspersoner och bortfall	13
4.4 Genomförande av intervjuerna	13
4.5 Generaliserbarhet	14
4.6 Reliabilitet och validitet	14
4.7 Etiska överväganden	14
5 Resultat av undersökningen	16
5.1 Beskrivning av undersökningsgruppen	16
5.2 Elevernas upplevelser av bemötandet	16
5.2.1 Upplevt bemötande från eleverna	16
5.2.2 Upplevt bemötande från lärarna	17
5.2.3 Upplevt bemötande från skolans övriga aktörer	18
5.3 Elevernas upplevelser av delaktighet	19
5.4 Upplevd nytta av åtgärdsprogrammen	20
5.5 Sammanfattning och tolkning	22
6 Diskussion och avslutande reflektioner	24
6.1 Metod	24
6.2 Bemötande	24

6.3 Delaktighet	25
6.4 Nytt	27
6.5 Genus	28
6.6 Avslutande reflektion	29
Referenser	30
Bilaga A: Intervjufrågor	32
Bilaga B: Tillståndsansökan	34

# 1 Inledning

Genom mitt arbete som ämneslärare på gymnasiet, upplever jag att det finns problemställningar avseende åtgärdsprogram som upprättas för elever. Dels uttrycker elever frustration över att inte få den hjälp de behöver, dels uttrycker lärare att arbetet med åtgärdsprogrammen är tidskrävande och att åtgärderna inte ger önskade effekter. Åtgärdsprogrammen används inte alltid så som de är tänkta att användas, utan hamnar i pärmar eller arkiv. Anledningar till detta kan vara otydlig ansvarsfördelning, bristande rutiner och otillräcklig kompetens inom området. Det finns, enligt min mening, grogrund att utveckla arbetet med åtgärdsprogrammen.

Som lärare har jag haft många givande möten med både föräldrar och elever. Dessa möten har gett mig nyttiga erfarenheter och viktiga insikter. En nyttig erfarenhet är att förstå vikten av att samspelet mellan lärare och elev fungerar väl. Detta samspel grundas i mötet mellan lärare och eleven och blir en bas för ett framgångsrikt samarbete. Då jag själv upplever att detta är ett område där det finns förbättringspotential, vore det intressant att se hur eleverna själva uppfattar bemötandet.

En annan viktig del för ett lyckat samarbete är att eleverna själva är med och påverkar utformandet av åtgärdsprogrammet. Det finns en uppenbar risk att den stödberättigade eleven får en defensiv roll, när skolexpertisen och föräldrarna samlas för att bestämma utformningen av stödinsatser. Detta är också ett område som jag ser som viktigt att vidare utreda, för att få veta hur eleverna upplever delaktighet.

Genom mina möten med elever har jag också fått en uppfattning, eller snarare en obekräftad känsla av, att kvinnliga elever i större utsträckning är missnöjda med det stöd man får i skolan. Det vore därför intressant att se om manliga och kvinnliga elevers uppfattningar skiljer sig åt.

Det viktigaste med arbetet med åtgärdsprogrammen är förstås resultatet av de åtgärder som satts in. Det mest intressanta vore att studera effekten av de specifika åtgärderna, vilket kräver omfattande analyser, under längre tidsperioder. Att utreda hur eleverna upplever sitt stöd i förhållande till att det inte fått något stöd alls, är däremot en frågeställning som jag skulle vilja utreda inom ramen för mitt arbete.

Min uppfattning, utifrån den inventering av forskningsläget jag gjort, är att det finns förhållandevis lite forskning gjord på gymnasienivå, när det gäller åtgärdsprogram. Jag bedömer att det finns potential att höja kunskapsnivån om arbetet med åtgärdsprogram inom gymnasieskolan. Inom grundskolan däremot har man forskat en hel del avseende åtgärdsprogram och andra specialpedagogiskt intressanta områden, vilket också blir intressant att ta del av och kan visa sig vara överförbart till gymnasieskolan.

## 2 Syfte

Det övergripande syftet med arbetet är att undersöka hur elever, med upprättade åtgärdsprogram, upplever sin situation i skolan, avseende bemötande och delaktighet samt åtgärdsprogrammets nytta för studierna. Ambitionen är dessutom att undersöka om eventuella skillnader finns, sett ur ett genusperspektiv.

### 2.1 Precisering av syftet

Syftet är preciserat till följande delområden:

- Hur upplever de elever, som fått specialpedagogiskt stöd under sin gymnasietid, att bemötande från klasskamrater, lärare och andra aktörer i skolan har varit?
- I vilken utsträckning upplever eleverna att de varit delaktiga i de specialpedagogiska insatserna?
- Hur uttrycker eleven sig om nyttan av sitt åtgärdsprogram?

## **3 Litteraturgenomgång och teoriansknytning**

### **3.1 Begreppsdefinitioner**

Undersökningens syfte har varit att försöka få en bild av elevernas upplevelser av hur de har blivit bemötta, dels av elever, dels av lärare och andra aktörer i skolan. Upplevelser avseende delaktighet samt nyttan av åtgärdsprogrammen för studierna ryms också inom ramen för studiens intresse. För att komma upplevelsens kärna så nära som möjligt, hade kompletterande metoder och upprepade kontakter med eleverna varit nödvändiga. Elevernas svar inspirerar dock till fortsatta tankar och utgör en grund för fortsatt diskussion och eventuella framtida djupare studier.

När begreppet delaktighet används i undersökningen ligger skolverkets definition närmast till hands: "...alla elever skall kunna ha möjlighet att, vara delaktiga och ta ansvar. Skolan skall sträva mot att eleverna "stärker sin tilltro till den egna förmågan att själv och tillsammans med andra ta initiativ, ta ansvar och påverka sina villkor" (Lpf94:13).

I intervjuerna har frågan om hur eleverna tror att skolan ser på elever i svårigheter, ställts. Det har lämnat utrymme för eleverna att själva ta upp relevanta möten med rektorer, kuratorer, schemaläggare mm. Skolans övriga aktörer är således ett samlat begrepp för personal på skolan som inte är lärare.

### **3.2 Litteratur inom området**

Min uppfattning är att det inte finns så mycket forskning gjord på gymnasienivå. Forskning om åtgärdsprogram och andra specialpedagogiskt intressanta områden riktar sig i första hand mot grundskolan. Den forskning som gjorts inom grundskolan är viktig som vägledning och kan vara viktig i syfte att jämföra. Bristen på forskning inom gymnasieskolan tyder dock på att det kan finnas intressanta områden att i framtiden studera.

#### **3.2.1 Skolans styrdokument**

Skolan styrs av olika lagar och förordningar. Skollagen, läroplanen(Lpf94), den kommunala skolplanen och den enskilda skolans lokala arbetsplan är några av dessa. Gymnasieförordningen (SFS 1992:394) gäller och i den framgår att skolans värdegrund vilar på demokratins grundvalar.

Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållande, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet. (SFS 1985:1100, 1Kap §2).

Demokratiska värden skall genomsyra hela verksamheten, samtidigt som läraren skall verka för ett demokratiskt förhållningssätt. Detta är viktigt att betona, då alla elever

skall kunna ha möjlighet att, vara delaktiga och ta ansvar. Skolan skall sträva mot att eleverna ”stärker sin tilltro till den egna förmågan att själv och tillsammans med andra ta initiativ, ta ansvar och påverka sina villkor” (Lpf94:13). I skollagen är det dessutom fastslaget att:

Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd (1 kap. 2§).

Grundläggande värden är att alla elever skall få en likvärdig utbildning och att undervisningen skall anpassas till individens förutsättningar, behov och kunskapsnivå. Till elever som har svårigheter att uppnå målen för utbildningen måste särskild uppmärksamhet ägnas. Vi kan också läsa i läroplanen att ”alla som arbetar i skolan skall hjälpa elever som har behov av särskilt stöd”, samt att läraren skall ”stimulera, handleda och stödja eleven och ge särskilt stöd till elever med svårigheter” (Lpf94:11). Åtgärdsprogram skall upprättas för elever som av olika anledningar inte lyckas uppnå kursmålen, därför är det mycket viktigt att dessa åtgärder fungerar bra och har en god inverkan på eleven och dennes skolsituation.

Elevers delaktighet är viktiga ingredienser i dagens skolarbete och finns reglerat i de styrdokument som skolor bör arbeta med. Det är därför viktigt att man via undersökningar tar reda på, om elever verkligen upplever sig vara delaktiga i dessa processer.

I kompendiet *Åtgärdsprogram – allas ansvar* (Hammarberg, 1998): Granskning av undervisningen av elever i behov av särskilt stöd: står att läsa: ”Uppföljning och utvärdering av de specialpedagogiska åtgärderna förekommer, med vissa undantag, alltför sällan. Det finns elever som tillbringat en stor del av sin skoltid i särskild stödundervisning utan att man egentligen frågat sig vilka resultat detta givit, eller hur meningsfulla de insatta åtgärderna varit”(s. 71).

### **3.2.2 Åtgärdsprogram**

När det gäller åtgärdsprogram i gymnasieskolan är det i gymnasieförordningen (SFS 2006:203) fastställt att:

Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, elevens vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att eleven kan ha behov av särskilda stödåtgärder, skall rektorn se till att behovet utreds. Om utredningen visar att eleven behöver särskilt stöd skall rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Av programmet skall det framgå vilka behoven är, hur de skall tillgodoses samt hur åtgärderna skall följas upp och utvärderas. Eleven och, om eleven inte fyllt 18 år och inte heller ingått äktenskap, elevens vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta när åtgärdsprogrammet utarbetas.



Ahlberg (2001) menar att ensidig fokusering på elevens individuella prestationer utan att man ser till den pedagogiska miljön, kan leda till att nödvändiga förändringar av pedagogiken inte görs. Tidigare var uppfattningen att eleven skulle anpassas till skolan, vanlig. SIA-utredningen (SOU 1974:53) syftade till att en förändring av skolans insatser skulle behövas, för att göra situationen för elever i behov av särskilt stöd bättre. I undersökningen ifrågasattes utökningen av specialundervisning som varit vanlig i början av 1970-talet. Undervisning i s.k. särskilda grupper kritiserades och man ansåg inte att resultaten av insatserna rättfärdigade dessa grupper. Man fokuserar i utredningen på innehållet i undervisningen samt på arbetssätt och arbetsformer. Det är också i denna utredning som åtgärdsprogram nämns för första gången. Det skulle dock dröja tjugo år innan kravet på utarbetande av åtgärdsprogram skrevs in i grundskoleförordningen (SFS 1994:1194).

Ahlberg (2001) uppger att arbete med åtgärdsprogram bör ses som ett lagarbete. Samarbete och dialog i arbetslaget kan skapa förutsättningar att förtydliga problematiken och synliggöra både pedagogiska strategier och samspeksaspekter. Initiativet till upprättandet av ett åtgärdsprogram kan komma från skolans personal, eleven, dennes vårdnadshavare eller det kan på annat sätt framkomma att eleven behöver särskilda stödåtgärder. Rektor skall se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. ”Utvecklingssamtalen är ett bra tillfälle att samtala om oro som en elev, en vårdnadshavare eller skolan har för skolsituationen...” (Skolverket 2008 s. 11). Vidare sägs att: ”Det är läraren som ansvarar för att relevant information från utvecklingssamtalen förmedlas till berörda lärare och till rektor” (Skolverket 2008 s. 11).

Uppföljning, utvärdering och dokumentation är de grundläggande delarna i ett åtgärdsprogram. Varje resultat av åtgärder samt den skriftliga utvärderingen ska fungera som en kvalitetsredovisning angående åtgärdsprogrammet. Kontinuerlig uppföljning måste genomföras och den åtgärdsansvarige följer upp och kontaktar de medarbetare som är delaktiga i programmet (Skolverket, 2001a). I Skolverkets allmänna råd påpekas att arbetet med åtgärdsprogram kan ses som en ”...process där uppföljning och utvärdering regelbundet görs för att inriktningen mot målen inte ska förloras. Uppföljningen avser här en kontroll av att beslutade åtgärder är vidtagna. Utvärdering är en bedömning av om åtgärder har varit lämpliga i förhållande till uppsatta mål” (Skolverket, 2008).

Asp Onsjös doktorsavhandling *Åtgärdsprogram – Dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun* (2006), hade som övergripande syfte att utveckla kunskap om hur åtgärdsprogram utarbetats utifrån olika intressen i lokala sammanhang. Denna avhandlings resultat visar på att det i vissa arbetslag utarbetas omfattande dokumentation som inte verkar underlätta elevens skolsituation, i andra fall utarbetas mycket enkla åtgärdsprogram vilka bidrar till att eleven uppnår skolans mål. Studien visar alltså att konkreta och enkelt utformade åtgärdsprogram många gånger fungerade bäst.

Enlig Asp-Onsjö är det vanligt att varken föräldrar eller eleven själv varit delaktiga i framtagandet av åtgärdsprogrammen, i de fall där elever lämnar grundskolan utan fullständiga betyg. ”Skolverket drar slutsatsen att det tyder på att dialog och aktivt deltagande från elev och föräldrar medverkar till att åtgärderna i högre utsträckning utformas så att det gör det möjligt för eleven att nå målen.” Asp-Onsjö skriver också: ”När det gäller skolans ansvar för uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram betonas även här betydelsen av att ta tillvara och väga in elevens och vårdnadshavarnas uppfattningar” (s. 17).

I en studie publicerad av Skolverket (2003) menar Persson och Andreasson att åtgärdsprogrammen är viktiga uppföljnings- och utvärderingsinstrument. De ställer sig kritiska till att många elever förmedlat en känsla av bristande inflytande. Eleverna verkar inte heller alltid ha förstått innebörden i sina åtgärdsprogram.

I sin avhandling *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*, skriver Andreasson att ca 20 procent av alla elever i grundskolan beräknas idag vara i behov av särskilt stöd. Mot bakgrund av detta är viktigt att man inom skolan har den kunskap som fordras när det gäller utformandet och uppföljning av åtgärdsprogrammen. Det åligger skolan, enligt grundskoleförordningen att i samråd med elev och föräldrar upprätta en elevplan i form av ett åtgärdsprogram.

### 3.3 Bemötande

Emelie Kinge (1999) säger i inledningen till sin bok:

”Jag är övertygad om att med personligt engagemang, vilja och förmåga att leva oss in i barns verkliga känslor och belägenheter, har vi vuxna en hjälp att erbjuda som kan ändra på mycket i deras liv. Ofta behövs det så lite, och andra gånger känner vi att vad vi gör bara är en droppe i havet” (s. 5).

Hon skriver sin bok utifrån ett perspektiv på barn med sociala och emotionella svårigheter. Många av de erfarenheter författaren beskriver är utifrån det mindre barnets horisont. Hon har en gedigen bakgrund från förskolan, inte desto mindre är detta erfarenheter som viktiga att fundera på också när det gäller ungdomar.

Kinge (1999) diskuterar begreppet empati och hon påtalar nödvändigheten av att ”...förstå för att kunna hjälpa” (s. 9). För att kunna bedöma ett barns reella behov menar hon att pedagogen måste ha förmåga till empati och tillit till barnets ”...inneboende möjligheter, resurser och fundamentala vilja till positiv interaktion med andra barn och vuxna”(s. 12). Försättningsvis säger hon att relationen mellan barnet och den vuxne bör lyftas fram. Det är i relationen som det pedagogiska arbetet försiggår.

Boken betonar betydelsen av självutveckling, självreflektion och självkritik när det gäller samspelet och hur vi väljer att närma oss och agera. ”Empati handlar om att utveckla sina förhållningssätt, sin lyhördhet och sin kreativitet...”(s. 15)

Engquist (2006) skriver något liknande. Aspekter som är lika viktiga som teorier är: ...det personliga sättet eller "känslan" i arbetet" (s.183). Här följer exempel på några av de kvaliteter de personer han har tagit intryck av har haft:

- varit intresserade av mig som person och har fattat finessen med mig
- varit ärliga och givit mig motstånd
- varit kompetenta inom sitt område utan att ha ansett sig omnipotenta
- haft distans till sig själva och haft självironi
- varit prestigelösa och mer resonerat i termer av "olika" än "rätt" och "fel"

I en samtalssituation menar Engquist (2006) att man måste vara där man är och den man är. Det utgör några av de allra viktigaste villkoren för en god kontakt. "Människor märker genast – och i bästa fall jag själv efter kortare eller längre tid – när jag gör konst istället för att vara mig själv" (s. 184)

"En person som har själen med kan säkert göra sig skyldig till en del detaljfel utan att klienten tappar förtroendet" (s. 185). Med detta menar han inte att kunskaper är onödiga men de måste integreras med känslan. I arbetet med åtgärdsprogram är dessa insikter nyttiga och kanske också nödvändiga, för att ett gott bemötande skall gynna samspelet människor emellan.

### **3.4 Delaktighet och nytta**

Sedan år 1993 görs attitydundersökningar initierade av skolverket (2003). De riktar sig till elever i grundskolan och på gymnasiet, lärare, föräldrar och allmänheten. Via enkäter eller telefonenkäter har sammanlagt ca 8000 personer intervjuats. Bland annat undersöktes upplevelser av inflytande, attityder till skolans uppdrag om särskilt stöd, uppfattningen om huruvida skolan lyckas med att stimulera elevernas individuella och allsidiga utveckling. De resultat man kom fram till och som tas upp här gäller elevinflytande, särskilt stöd samt attityder till hur skolan lyckats med att bidra till elevernas utveckling (Skolverket, 2004).

Undersökningen visar att möjligheten till inflytande inte har förbättrats för eleverna sedan 1997. Skolan har inte lyckats särskilt bra med att ge eleverna det inflytande de efterfrågar. Gymnasieeleverna är däremot de elever som i störst utsträckning anger att de har möjlighet att påverka och ha inflytande i skolan.

Undersökningen visar också att både lärare och elever uppfattar att möjligheten att få särskilt stöd har blivit bättre. Eleverna har en mer positiv syn på skolverksamheten än vad allmänheten och skolbarnsföräldrarna har (Skolverket, 2004).

Resultatet i Asp Onsjös doktorsavhandling (2006), visar att det i vissa arbetslag utarbetas omfattande dokumentation som inte verkar underlätta elevens skolsituation. Studien visar att konkreta och enkelt utformade åtgärdsprogram många gånger fungerar bäst.

Författaren har också kommit fram till att skolans personal ofta har tagit avgörande beslut redan innan föräldrar och elever ges möjlighet till inflytande. Föräldrar och elever säger i samtal att de upplever att det handlar om att personalen försöker övertyga dem och få dem att samtycka till de åtgärder som redan fastslagits.

När föräldrar och elever får delta i en öppen dialog, ökar också förutsättningarna för att ett arbete som alla känner sig mer nöjda med kan utformas (Asp Onsjö, 2006).

Emanuelsson (1997) betonar också vikten av att skolan planerar och genomför stödåtgärder som lagarbete. All tillgänglig kompetens hos olika personalgrupper bör utnyttjas. Skolan måste anpassa krav och miljö så att de svarar mot elevers olika behov.

Syftet med Teija Jeppsons C-uppsats (2002) var delvis att undersöka vilka erfarenheter elever och vårdnadshavare har av det stöd och de åtgärdsprogram som erbjudits både i grundskolan och på gymnasieskolans individuella program. Hon kom fram till att elevernas bild av skoltiden ser dyster ut och att de överlag varit missnöjda med skolan framför allt på grund av att de inte har fått den hjälp de behövt. Vidare skriver Jeppsson att eleverna har dåliga kunskaper om åtgärdsprogrammen och att elevens eget inflytande har varit minimalt. Flera av de elever hon intervjuat har inte känt sig motiverade att göra något åt problemen på egen hand eftersom det är de vuxna som har bestämt hur det ska gå till (Jeppsson, 2002). Detta överensstämmer till en del också med det som Persson/Andreasson kom fram till i sin studie för Skolverket, att eleverna inte alltid verkar ha förstått innebörden i sina åtgärdsprogram (2003)

Många elever får inte stöd trots att de behöver det. Giota & Lundborg (2007) menar att man kan dra slutsatsen att det stöd eleverna får, inte stämmer med de stödbehov de har. Man menar att det framförallt gäller två grupper av elever, dels de som anses vara tysta och initiativsvaga, dels de som är utagerande och störande. Vanliga orsaker till att elever inte får fullständiga betyg uppges vara bristande delaktighet på grund av frånvaro eller passiv närvaro.

Inga-Lill Jacobsson fann i sin studie, *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos* (2002), att föräldrar spelar en stor roll i samspelet mellan skola och elever. I arbetet fann man också att det troligen är mer betydelsefullt med god kommunikation och samarbete än att ha en diagnos att luta sig mot när det gäller att få en god förståelse för skolsituationen och för att kunna optimera förutsättningarna för elever med syndromdiagnos.

### 3.5 Genus

I en studie gjord på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling (2005) skriver Persson, Andreasson och Heimerdson att det inte föreligger några skillnader antalsmässigt mellan pojkar och flickor när det gäller bristande stöd. Tidigare studier har dock visat att det är dubbelt så vanligt att pojkar får stöd som att flickor får det.

Andreasson (2007) har i en senare studie analyserat olikheter mellan hur pojkar och flickor beskrivs i åtgärdsprogrammets texter. Resultaten visar på skillnader när det gäller hur pojkar och flickor framställs. Trots att elevernas bedöms ha liknade kunskapsmässiga svårigheter omtalas de på olika sätt i texterna. Pojkarna blir mer utförligt beskrivna utifrån sin förmåga eller färdighet medan flickorna oftare karaktäriseras utifrån sina personliga egenskaper. När det gäller pojkar som har beteendemässig problematik sägs de ofta vara utagerande och i behov av struktur. Det finns däremot färre flickor med denna form av problematik. Beskrivningen av flickor och pojkar i åtgärdsprogrammen verkar alltså i viss utsträckning vara knuten till elevens kön och anpassad till rådande genusordning.

Imsen (1992) skriver i sin bok, att skolan fortfarande på många sätt är präglad av ett traditionellt, patriarkaliskt könsrollsmönster som aktivt bidrar till att undertrycka flickorna. Det finns en klar tendens till att lärare oftare vänder sig till pojkar än till flickor i undervisningssituationer. ”Allteftersom eleverna blir äldre får kommunikationen med pojkarna gradvis mer positivt innehåll, samtidigt som de behåller sin andel av uppmärksamheten” (sid. 431). Skillnaden i behandlingen förklarar hon med att också lärarna ingår i ett socialt system, till vilket det är fogat en rad privilegier att vara man. Detta och pojkarnas överlägsna aktivitet gör, enligt Imsen, sitt till för att dra lärarnas uppmärksamhet till pojkarna.

### 3.6 Teoretisk anknytning

Den sociokulturella inriktningen, i Vygotskijs (1896-1934) anda, betonar att barnets utveckling hänger samman med vilken miljö det växer upp i. Att skilja barnets utveckling och dess lärande åt är inte möjligt. Han betonade också språkets betydelse för lärandet.

I sin bok *Spår av teorier i praktiken*, skriver Silwa Claesson ; ”Det är genom att delta i ett sammanhang, vara i en kontext, som lärandet äger rum. Först är det mycket som är nytt för den som ska lära sig; han eller hon befinner sig i periferin. Så småningom blir mer och mer bekant, och den lärande människan börjar röra sig från periferin mot centrum” (sid. 31).

Undersökningen är inspirerad av den sociokulturella inriktningen genom språkundervisningen, som är den undervisning som starkast präglats av denna inriktning, där man betonar den kommunikativa sidan av främmande språk. Silwa Claesson menar att ”Lärarens roll är att hjälpa eleverna att ställa upp mål, och när eleverna inte förstår innehållet eller inte tycker det är viktigt kan hon eller han ingripa. Det gäller då för läraren att i första hand vara en god lyssnare.” (s. 34)

Detta gäller i första hand undervisningen, men är också överförbart till arbetet med åtgärdsprogrammen. Kommunikationen som grundpelare i samspelet mellan skolan, eleven och hemmet är mycket viktigt att uppmärksamma. Lärarens roll i upprättande och uppföljning av åtgärdsprogrammet kan liknas vid mästaren som stöttar och vägleder sin lärning. ”Studenten skall ”...lockas att pröva sig fram med varierande strategier.” (Claesson S. 32)

Claesson säger vidare; ...”de teorier som har beskrivits här haft olika starkt genomslag vid olika tidpunkter. ”...de som utbildade sig under 1990-talet introducerades till det sociokulturella perspektivet” (s. 41). Värt att notera är att också läroplanens texter är skrivna utifrån ett sociokulturellt perspektiv.

Säljö (2000) tar i sin bok upp kulturella förhållandens betydelser för lärandet. Han menar att de flesta lärare är medvetna om detta. Precis hur samspelet mellan lärande och omvärld går till är svårare att förstå. Grundat på Vygotskys utvecklingssyn, menar Säljö att kommunikation är en viktig komponent. Eftersom språket, ur ett sociokulturellt perspektiv, är det viktigaste kollektiva verktyget för att förstå och samspela med världen (Säljö 2000, 2005) har intervjuundersökningen hämtat inspiration från denna teoribildning.

Det faktum att syftet med undersökningen är att få en bild av elevernas subjektiva utsagor avseende vissa teman, tyder på att det finns influenser även från den fenomenografiska inriktningen. För att kunna använda fenomenografin som utgångspunkt att komma till klarhet med vilka uppfattningar eleverna har om olika fenomen, skulle djupintervjuer med ett stort antal elever behöva göras. Detta för att kunna finna ut vilka kvalitativa skillnader som skulle uppenbara sig. Det sociokulturella förhållningssättet, som jag uppfattar det, har inte specifikt fokus på tänkandet, utan innebär att elevperspektivet kommer i fokus.

Claesson (2007) menar att de olika inriktningarna har olika fokus. Den sociokulturella inriktningen har fokus på människans sociala omgivning och vad språket och den mänskliga

kommunikationen innebär för lärandet. Skolmiljön är viktig, för det är där, i kommunikation med samhället och tillsammans med kamrater och lärare, som eleverna utvecklas.

## 4 Tillvägagångssätt

### 4.1 Val av Metod

En kvalitativ undersökning har gjorts för att försöka få en bild av elevernas subjektiva upplevelser. Genom att genomföra intervjuerna i form av ett strukturerat samtal, har förhoppningen varit att ta del av dessa upplevelser.

Inspirationen till denna sympatiska metod har jag hämtat från Kvale som säger: ”I den kvalitativa forskningsintervjun byggs kunskap upp: det rör sig om ett samspel, om ett utbyte av synpunkter mellan två personer som samtalar om ett ämne av gemensamt intresse.” (Kvale 1997)

### 4.2 Informationsinhämtning

För att förbereda genomförandet av intervjustudien, togs tidigt kontakt med en skola. Skolledningen var positivt inställd och det fanns underlag på skolan, dvs. det fanns ett ganska stort antal elever med åtgärdsprogram. Skolan som undersökts, upplevdes också som öppen och utvecklingsbenägen och undersökningen har fått positiv respons. Det har också varit viktigt att inledningsvis påpeka att undersökningens syfte inte är att hitta fel, utan att peka på utvecklingsmöjligheter.

För att ha en praktisk möjlighet att genomföra intervjuerna, valdes en grupp ut inom ett geografiskt begränsat område. Då undersökningsgruppen begränsats till sex personer och således inte kan anses representativ eller generaliserbar, valdes ett att antal elever ut som var villiga att ställa upp på intervjuer. ”Det viktiga i en sådan kvalitativ studie är att visa att man funnit vissa mönster, uppfattningar eller variationer, inte hur vanliga dessa är.” Stukát (2005) (s. 62)

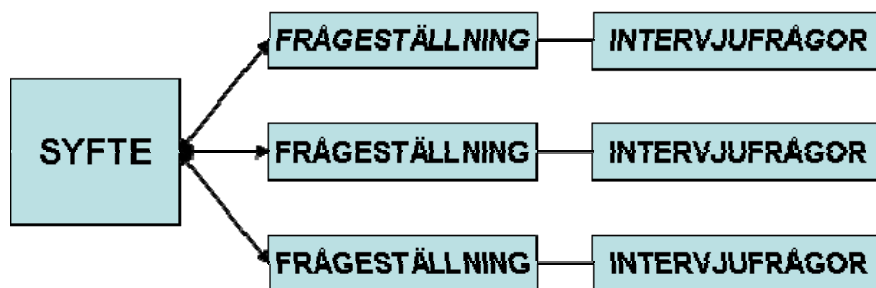
För att få tillgång till elevernas subjektiva upplevelse ställdes frågor i samtalsform till elever med upprättat åtgärdsprogram. Intervjuer valdes således för att få ta del av, tolka och analysera elevernas utsagor.

Intervjufrågorna redovisas i bilaga A. Intervjufrågorna finns formulerade, men utrymme fanns för omformulering under intervjuens gång. Intervjufrågorna utformades utifrån de tre, i det preciserade syftet, beskrivna frågeställningarna:

- Bemötande
- Delaktighet
- Nytt

Detta tillvägagångssätt har gjort det lättare att, under arbetets gång, följa och säkerställa att det verkligen går att relatera frågorna till det övergripande syftet. Figuren nedan avser att spegla detta och står dessutom att läsa i Kvale, 1997 (s. 122).





#### 4.3 Val av undersökningspersoner och bortfall

Undersökningen är genomförd med sex elever i Västra Götalands Län som har åtgärdsprogram upprättade. Att valet föll på gymnasieelever som undersökningspersoner beror dels på mitt eget intresse av gymnasieskolans verksamhet, dels på att jag fått en uppfattning om att det finns jämförelsevis lite forskning gjord på gymnasienivå.

Jag bad specialpedagogen på skolan ta en första kontakt med sex elever i samband med uppföljning av deras åtgärdsprogram. Fem av eleverna var myndiga och gav själva tillåtelse till att jag fick ta kontakt med dem. Den sjätte som vid tillfället inte var myndig, gav sin tillåtelse till att jag fick skicka ett tillståndsbrev till hemmet. Efter ett positivt brevsvar, inbjöds de sex eleverna till intervjusamtal. Efter det att alla undersökningspersoner blivit utvalda och hade gett sitt tillstånd till att bli intervjuade skedde inget bortfall. Intervjuerna har skett med tre manliga och tre kvinnliga elever. Fortsättningsvis används termerna kvinnliga och manliga elever samt ålder ex. K18a. Bokstäverna a och b används och är till för att skilja elever i samma ålder åt.

#### 4.4 Genomförande av intervjuerna

Intervjuerna genomfördes inom en månads tid. De sex intervjuerna spelades in på band och skrevs därefter ut ganska omgående. Försök gjordes att hinna anteckna kommentarer angående kroppsspråk och elevernas eventuella minspel. Detta för att få ytterligare underlag för tolkningar av materialet.

Samtalen pågick under cirka 45 minuter och genomfördes utan störningar. Lokaler bokades i förväg vilket innebar att samtalen kunde äga rum enskilt. Att det tog relativt lång tid att få klart alla intervjuer, berodde på att några av eleverna bokade om sina samtal. Varje intervju tog cirka tre timmar att skriva ut på dator.

Efter varje avslutat samtal gavs tillfälle för eleverna att lägga till, dra ifrån eller kommentera materialet.

#### **4.5 Generaliserbarhet**

Det är naturligtvis svårt, för att inte säga omöjligt, att generalisera resultatet av en avgränsad studie som denna. Resultatet kommer att gälla den skola och de elever som undersöks. Genom att beskriva undersökningsgruppen, metoden och miljön i vilken undersökningen tagit sin utgångspunkt, ges läsaren utrymme att relatera resultaten till sin egen verksamhet. Möjligheter finns då att finna liknande mönster och därigenom diskutera studiens relaterbarhet, vilket Stukát talade om på en föreläsning (personlig kommunikation, 8 maj 2008).

#### **4.6 Reliabilitet och validitet**

Intervjufrågorna i undersökningen har utgått från de i syftet preciserade frågeställningarna. Detta har gjorts för att säkerställa att undersökningen har följt den röda tråd som varit önskvärt. Det kan dock inte uteslutas att svaren, på grund av intervjuarens relativa ovana vid intervjun som form, oavsiktligt har påverkat. Däremot har det funnits en klar intention att elevernas svar och funderingar ska kunna ta lite olika vändningar.

Eftersom undersökningen inte gör anspråk på att kunna presentera några generella slutsatser, blir här frågan om undersökningens validitet, ett resonemang kring intervjuens hållbarhet. Några av de sju stadier Kvale (s. 214) listar, har här funnits som underlag. För en ovan intervjuare och uttydare av talspråk till skriftspråk kan man ställa sig frågan hur tillförlitliga utsagorna är. Det har varit viktigt att i förväg planera och bestämma vilket system som skulle gälla vid utskrift. Trots detta har det varit svårt att veta om den skrivna intervjun verkligen ger uttryck för det som intervjupersonerna har menat.

För att få djupare kunskaper och insikter i personers uppfattningar och upplevelser krävs ytterligare kontakter och samspel med de personer man intervjuar. Dessutom har det allt eftersom undersökningen framskridit, blivit tydligt att intervjuandet är ett hantverk. Det krävs upprepade träningar för att förfina verktyget och uppnå hög kvalitet.

#### **4.7 Etiska överväganden**

Inför undersökningen har Vetenskapsrådets (2008) fyra huvudkrav beaktats. De fyra reglerna: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet har till syfte att ge normer för förhållandet mellan forskare och undersökningsdeltagare/uppgiftslämnare. Om konflikt skulle uppstå är det viktigt att god avvägning kan ske mellan forskningskravet och individskyddskravet.

Inledningsvis informerades eleverna om vad deras uppgift i undersökningen bestod i. De upplystes dessutom om att deras deltagande naturligtvis var på frivillig bas och att de när som helst kunde avbryta sin medverkan. Genom att kontakta eleverna genom skolans specialpedagog, inhämtades deras samtycke. Detta innebär att de fick förfrågan och hade tid att fundera innan de gav sitt samtycke, återigen gick detta genom specialpedagogen.

Konfidentialitetskravet anses uppfyllt då eleverna vid flera tillfällen, dels inledningsvis av specialpedagogen, dels innan intervjun startades, försäkrats om att personer, skola och kommun inte kommer att kunna identifieras i slutarbetet. Att arbetet syftar till en vetenskaplig rapport har också klargjorts i ett inledande skede av undersökningen och nyttjandekravet anses därmed uppfyllt.

Att försöka ta reda på hur elever upplever sina åtgärdsprogram kan medföra vissa svårigheter. Risker finns att de ser sin problematik som något negativt och att de kan känna sig utpekade. Det har därför varit av största vikt att intervjuerna har präglats av försiktighet och respekt. Eleven måste känna sig trygg i situationen. Det har också varit angeläget att framhålla att eleven och skolan inte kommer att kunna identifieras via arbetet. I de fall då eleverna har namngett personer har endast yrkestitel skrivits ut. Det kändes också viktigt att förklara för eleverna varför intresse fanns för att få ta del av deras upplevelser och hur det har varit tänkt att deras svar skulle användas.

Särskild omsorg har lagts vid att närmandet skall präglas av försiktighet, ödmjukhet och intresse för elevernas tankar och synpunkter. Kvale skriver att intervjuaren på kort tid måste skapa en sådan atmosfär där den intervjuade känner sig trygg nog att våga dela med sig av sina upplevelser och känslor (Kvale 1997). Det har också varit viktigt att sträva efter att inte styra eleverna i någon riktning.

## 5 Resultat av undersökningen

### 5.1 Beskrivning av undersökningsgruppen

Till grund för resultatredovisningen ligger sex intervjuer med gymnasieelever, på nationella program, med upprättat åtgärdsprogram. De kvinnliga eleverna går på tre olika program; Hotell och Restaurang-, Barn och Fritid- och Samhällsprogrammet. De tre manliga eleverna går på Samhälls-, Handels- och Naturprogrammet. Alla sex elever har föräldrar som är födda i Sverige. Ett föräldrapar till en av de kvinnliga eleverna har grundskola som högsta utbildning och har därefter byggt på med lärlingsutbildning. De resterande fem föräldrarna har gymnasieutbildning och vidare utbildning. Elevernas svårigheter består till största delen av läs- och skrivsvårigheter. En elev har åtgärdsprogram upprättat eftersom frånvaron tillfälligt varit hög och riskerat påverka elevens möjligheter att nå kursmålen.

Skolans upptagningsområde består, till största delen, av villaområden. Eleverna kommer till största delen från den egna kommunen, men elever från andra kommuner söker sig också till skolan. Antalet invånare i kommunen har ökat stadigt under ett antal år.

Syftet med arbetet var att få ta del av elevers, med upprättat åtgärdsprogram, upplevelser av sin skolsituation med avseende på bemötande, delaktighet och upplevd nytta av åtgärdsprogrammen i studiesituationen. Resultatet redovisas utifrån syftets underliggande frågeställningar: *Hur upplever de elever, som fått specialpedagogiskt stöd under sin gymnasietid, att bemötande från klasskamrater, lärare och andra aktörer i skolan har varit?* När det gäller bemötande delas rubrikerna upp i respektive kategori; klasskamrater, lärare och andra aktörer. *I vilken utsträckning upplever eleverna att de varit delaktiga i de specialpedagogiska insatserna? Hur uttrycker sig eleven om nyttan av sitt åtgärdsprogram?* Resultatet redovisas under frågeställningarna, utan att de tolkas eller analyseras. En sammanfattning och tolkning av elevernas utsagor följer därefter.

### 5.2 Elevernas upplevelser av bemötandet

För att få en bild av hur eleverna upplever att de blivit bemötta av sina klasskamrater ställdes frågor där de fick berätta om sin klass, hur de tror att klasskamraterna ser på dem, samt hur de upplever att de blivit bemötta av dem. Tecknen inom parenteserna står för M=Man, K=Kvinna och siffrorna åtföljt av bokstäverna a och b, är till för att skilja elever åt som är i samma ålder. Punkterna inom citaten markerar att eleven gör ett uppehåll i meningen.

#### 5.2.1 Upplevt bemötande från eleverna

Majoriteten av eleverna trivs i sina klasser. En av de manliga eleverna säger dock att han inte funderat så mycket på hur han blir bemött, men att klasskamraterna nog skulle se ganska "trångsynt" på olikheter. En kvinnlig elev tycker att det är svårt att säga något om det, men hon säger att bemötandet från klasskamrater i tidigare årskurser har varit dåligt.

"Jag säger ganska mycket vad jag tycker, även om jag tänker efter innan. Förr sa jag inte så mycket...det har ändrats nu. Kanske ser de andra mig lite som ett hot ibland...kanske. Jag tycker själv att jag har utvecklats" (K18a).

”När jag gick på lågstadiet å såna saker har det varit såna som har kommenterar det att jag har gått på extrasvenska å så...för att jag inte kunde läsa och skriva. Men sen när jag började ettan här så ville jag inte ha hjälp så jag tackade nej till många hjälpmedel. Så jag har nästan inte använt nåt” (K18b).

”Klasskamraterna tycker nog att jag är tyst och lugn...när alla sitter i klassrummet å så. På raster och annat har jag inga problem att prata...men det är så att ända sen jag var lite har alla sagt att jag har så konstig röst...Å då har jag alltid oroat mig för att dom kanske sitter och tänker mer på min röst än på det jag säger. Det hänger liksom kvar. Det är bättre nu när man går på gymnasiet. Det är en fördel att man kan olika saker.

”Vet dina klasskamrater om att du har ett åtgärdsprogram?”

”Inte många. Det är bara dom typ närmaste som jag umgås med. När jag berättade det undrade dom; ”vaddå, går du på något annat program?” (K17).

”Jag tycker att jag blir väldigt bra bemött att klasskamrater. Går man i en estetklass får du räkna med en del saker. Inriktningen är så pass populär så man får räkna med att det är stora klasser och det pratas en hel del. Bemötandet från eleverna kan man säga är inte så respektfullt mot lärare och elever som vill nå något med skolan. Men på rasterna är de mycket bra” (M18a).

”Vi är en liten klass och det är positivt. Man kan vara mer lugn man behöver inte synas å så. Jag tror att de flesta tycker att jag är bra. De tycker nog att jag är ganska allmänbildad och att jag...vågar stå för vad jag säger” (M18b).

”Jag har inte funderat över hur de bemöter mig. Vi pratar inte så...men jag tror kanske att om de visste att jag har ett åtgärdsprogram så skulle de nog se ganska trångsynt på det. Jag tror inte att de uppskattar olikheter” (M19).

### **5.2.2 Upplevt bemötande från lärarna**

När det gäller *bemötandet från lärarna* uppger fyra av eleverna (tre manliga och en kvinnlig) att de blir bra bemötta av lärarna. De två övriga uppger att det finns de lärare som ser dem och ger dem den hjälp de behöver. Men de säger sig också ha lärare som inte bryr sig om att de inte förstår, eller ger dem den hjälp de behöver.

”Jo, alltså. Det är många som bemöter mig bra och förstår mig, när jag tycker att det är jobbigt. Dom hjälper mig så gott dom kan. Men det är väldigt många som inte kan förstå. De nonchalerar...som att de va la synd att du inte förstår detta. De har en tråkig attityd. Det finns två lärare som jag känner mig trygg med. Resten är jag inte det med, å det känns ju lite tråkigt” (K18a)

”Vi har haft en sån dålig lärare. Jag fick IG i engelska. Jag får ju F..N ingen hjälp här. Vissa lärare behandlar en som om man var efterbliven och andra som om man var den smartaste i klassen. Vissa favoriserar sina elever direkt...Man skall ju hjälpa alla elever om man har svårt...Jag har en lärare som är bra om man kan

prata med henne om vad jag behöver, tillexempel muntliga prov. Det struntar de andra i. De läser säkert inte igenom åtgärdsprogrammet” (K18b).

”Jag tycker alla lärare är väldigt bra faktiskt. Jag är jättenöjd med mina lärare... Det känns inte som att man tänker att Nej, ska jag ha den lektionen nu! Även om spanskan har varit problem med. Det har ordnat sig nu. Jag har ingen ångest inför det nu längre” (K17).

”Jag tycker att lärarna förhåller sig på ett bra sätt och är bra utbildade och lägger nivån och planeringen på en rättvis nivå. Men skolan i sig är ingen jag egentligen skulle vilja gå på. Men det är så pass kort resväg hit. På den här skolan behandlas jag som vilken annan elev som helst. Jag tävlar liksom på samma villkor. Jag vill inte att någon skall tycka synd om mig. Jag tycker att jag blir rättvist behandlad” (M18a).

”Jag tycker att det fungerar bra med alla lärarna. Jag har lärt mig från min stökiga tid i grundskolan hur långt man kan gå.

”Hur menar du då?”

”Jag tror att jag är bra på att läsa av människor” (M18).

”Lärarna e ganska bra, inga direkta rötägg. Dramaläraren ska antagligen gå i pension...hon e fantastisk.

”Tror du att alla lärare vet om vad du behöver hjälp med?”

”Det har jag ingen aning om. Ca femtio procent av lärarna har inte tagit upp det” (M19).

### **5.2.3 Upplevt bemötande från skolans övriga aktörer**

När det gäller bemötande från andra aktörer i skolan beskriver fyra elever att de nog tror att skolan gör det den har skyldighet att göra, att man gör så gott man kan. En elev uppger att hon tycker att det skulle läggas mer tid på att se till att schemat lades upp, så att de elever som behöver stöd också ska ha möjlighet att gå på det. Ytterligare en elev uppger att hon inte får den hjälp hon behöver, men att skolan nog försöker göra sitt bästa.

”Dom försöker nog ändå fixa det mesta. Men jag tycker ändå inte att jag får allt det jag behöver. Det är nog svårt för dem att ge alla det dom behöver. Det är ju inte bara jag” (K18a).

”Dom har...ibland tror jag att dom struntar i det och hoppas att non annan tar hand om det. Och vissa tror jag tar upp det med dom har inte pengar att betala det. Och schemaläggaren är dum i huvudet. Vårat schema är helt fullt. Så schemaläggaren får tänka till lite mer. Men det är väl inte så lätt heller. Dom får lägga energi på att lösa det, man måste få tillfälla i sitt schema för att få stödet” (K18b).

”Jag tror att alla gör så gott de kan och det är bra att lärarna får åtgärdsprogrammet så att de kan förstå bättre” (K17).

”Jag vet inte riktigt hur man på skolan ser på elever som har det jobbigt. Jag vet inte riktigt eftersom jag inte är några större svårigheter utan bara problem med att stava. Jag vill inte sticka ut” (M18a).

”Jag tror nog att skolan gör det den har skyldighet att göra för elever med problem. Man har ju matteugor och så. Men jag vet inte riktigt hur det fungerar” (M18b).

”Jag tycker att man möter personal med olika attityder. På det stora hela gör nog skolan vad den kan för elever som behöver hjälp” (M19).

### 5.3 Elevernas upplevelser av delaktighet

För att få en bild av hur eleverna uttrycker tankar kring delaktighet, frågades vem som tagit *initiativ till åtgärdsprogrammet*, om eleven fick vara med och *bestämma mål och åtgärder* samt *vem som följer upp åtgärdsprogrammet*.

En av eleverna tog själv initiativet till att ett åtgärdsprogram blev upprättat. Tre elever fick åtgärdsprogram upprättat på grund av att de upplevt att de fått dåligt stöd i grundskolan samt att de redan där hade åtgärdsprogram. I ett fall var det klassföreståndaren som initierade planeringen av åtgärdsprogrammet och i ett fall var det vårdnadshavare som tog initiativet och kontaktade skolan.

”Vem var det som bestämde att du skulle ha ett åtgärdsprogram?”

”Det var jag, men lärarna märkte ju också att jag hade det jobbigt.” (K18a).

”Det var min låtsasmamma. Hon ringde och frågade om dom hade märkt att jag inte hängde med” (K18b).

”Det var XX(klf). Men jag kände själv att jag behövde hjälp. Jag hade ångest över att jag var borta mycket och hade svårt att komma tillbaka efteråt” (K17).

”Det var en kvinna på min andra skola som hade i uppgift att hjälpa elever med läs och skrivsvårigheter. Då sa min mor att: ”har inte du lite svårt för att stava?” och då gjordes tester och det uppdagades att jag har skriv- och stavningssvårigheter. Så jag hade med detta till den här skolan” (M18a).

”Jag blev kontaktad av specialpedagogen här som väl visste att jag hade åtgärdsprogram på högstadiet” (M18b).

”Det var nog mina föräldrar som pratade med specialpedagogen, eftersom jag hade fått så dåligt stöd i grundskolan” (M19).

När det gäller frågan om *eleverna upplevt att de varit med och bestämt vad som skulle stå i åtgärdsprogrammet*, svarar fyra elever att de har varit med och bestämt vad som skall stå i programmet. Dock tyckte en av dessa att det var svårt att hitta åtgärder. En av eleverna säger

sig inte känna igen det som står i åtgärdsprogrammet och en säger sig inte direkt ha varit medförfattare till dokumentet.

”Tycker du att du var med och bestämde vad som skulle stå i åtgärdsprogrammet?”

”Ja, det tycker jag verkligen, jag känner att jag kan påverka vad som skall stå. Sen känner jag väl inte att det alltid blir så som det står. Där finns en skillnad”(K18a).

”När jag läser det så känner jag inte igen det. Jag kommer inte ens ihåg att jag var med på ett sånt möte.” (K18b).

”Ja det tycker jag, men det var ganska svårt att hitta åtgärder. Men vi jobbade tillsammans och jag sa att det vore bra om jag fick ta del av andras anteckningar till exempel. Jag tycker nog att det var jag som bestämde mest” (K17).

”Jag och XX(specialpedagogen) satt ner och gick igenom vad jag skulle ha för mål och hjälp. Jag tycker att jag utformade det själv” (M18a).

”Jag fick en massa förslag och jag visste inte riktigt själv vilken hjälp jag behövde. Men jag kunde säga vad jag tyckte om de förslag jag fick. Jag tycker att hjälpen är bra för den här linjen jag går” (M18b).

”Jag var ju inte medförfattare precis. Nu när jag tittar på det känner jag inte igen det men där står ju inget som inte stämmer, jag menar, målet att jag ska trivas i skolan stämmer ju. Det vore ju konstigt om där stod att målet är att jag inte ska trivas.”

”Vem tycker du bestämde mest?”

”Det var en god dialog mellan specialpedagogen, min far och rektorn. Man sitter med och kontrollerar att det blir rätt” (M19).

## **5.4 Upplevd nytta av åtgärdsprogrammen**

För att reda på hur eleverna uttrycker sig angående nyttan av sina åtgärdsprogram, frågades hur eleverna tror att det skulle ha fungerat utan åtgärdsprogram samt om någon följer upp hur det går (om datum satts för uppföljning). En elev uttrycker att hon fått syn på sina egna svårigheter. Hon tror att hon därför kan vara en tillgång för elever som har svårigheter av olika slag. En elev säger sig inte tro att det skulle ha spelat någon roll om hon haft åtgärdsprogram eller inte. Hon tycker inte att hon fått den hjälp hon behövt, trots sitt åtgärdsprogram. En elev upplever att hon fått lite lättnader på grund av sitt åtgärdsprogram. Risker hade varit att hon inte hade orkat om lärarna inte fått reda på hennes svårigheter. En elev tror inte att skillnaden hade varit så stor, med eller utan åtgärdsprogram. En elev tror att skrivämnena hade fungerat sämre, om han inte hade haft åtgärdsprogram. Slutligen uttrycker den sjätte eleven att det nog inte är åtgärdsprogrammet som är det viktigaste, utan eget arbete.

”Jag vill jobba med människor som haft det svårt. Då tror jag att jag kan göra nytta. Jag tror att jag skulle kunna bli bra på det. Om man inte hade haft



åtgärdsprogram hade väl lärarna märkt att jag behövde hjälp. Men jag tror att det hade tagit ännu längre tid” (K18a).

”Jag vet inte om jag kommer att orka. Hemma gör jag kanske inte det bästa. Jag är så trött när jag kommer hem. Å nu det sista har jag varit så arg på skolan. Det är dom där J...la rektorerna ...dom gör ju ingenting. Dom tar inte dit några som kan ha engelskastödet. Jag har väntat ett halvår nu. Nästa termin har vi ju praktik och projektarbete så det kommer att bli jättesvårt att få klart engelskan då. Det spelar nog ingen roll om man har åtgärdsprogram eller inte” (K18b).

”Tror du att det hade varit annorlunda om du inte hade fått ett åtgärdsprogram?”  
”Jag vet inte faktiskt. Det känns som att man har fått lite undantag. Annars hade det nog blivit för mycket. Kanske hade jag inte orkat” (K17).

”Jag tror inte att det spelar så stor roll vare sig man har åtgärdsprogram eller inte. Det beror mest på en själv” (M18a).

”Jag tror inte att åtgärdsprogrammet har gjort så stor skillnad, eftersom jag inte har använt mina hjälpmedel” (M18b).

”Upplever du att skolarbetet fungerar bättre nu när du har ett åtgärdsprogram?”  
”I alla fall hade nog skrivämnena fungerat sämre om jag inte hade haft åtgärdsprogram” (M19).

På frågan om det bestämts något nytt möte med eleven för att följa upp hur det går, svarar tre elever att något datum inte bestämts. En elev kommer inte ihåg om man bestämt något datum för uppföljning. En elev brukar ha uppföljning i samband med utvecklingssamtalen med klassföreståndaren. En elev har inget datum bestämt och han upplever heller inte att det behövs, eftersom han själv säger till om något inte stämmer.

”Nej något datum har inte bestämts” (K18a).

”Är det någon som tittar på åtgärdsprogrammet tillsammans med dig?”  
”Nej, det kommer jag inte ihåg. På utvecklingssamtalen pratar man mer om man trivs i skolan och så” (K18b).

”Är det någon som följer upp ditt åtgärdsprogram och har det bestämts tid för detta?”  
”Kanske någon gång. Inte så att någon tittar igenom hela programmet...Jag brukar säga att det känns bra och då behövs inte det. Jag har i alla fall ingen ny tid med specialpedagogen” (K17).

”Är det någon som följer upp ditt åtgärdsprogram?”  
”Det vet jag inte, i och med att jag själv talar med läraren så tycker jag att jag ordnar det själv. Jag vet hur jag ska kunna förbättra mig. Det ska inte behöva kollas upp” (M18a).

”Det är klassföreståndaren vid varje utvecklingssamtal som frågar och ser till att det fungerar. Jag säger till om det är något jag saknar” (M18b).

”Kontrollerar någon hur det fungerar för dig?”

”Någon gång har det hänt. Då har det varit specialpedagogen som har kollat. Men...har jag problem så går jag och pratar om det. Det finns ju så många på skolan som behöver hjälp, ganska många har åtgärdsprogram och det är svårt för specialpedagogen att hinna med alla. Jag har inga problem att säga till om jag behöver hjälp” (M19).

## **5.5 Sammanfattning och tolkning**

När det gäller bemötande uppger de flesta eleverna att de blir väl bemötta och att de trivs i sina klasser. När det gäller bemötande från lärarna skiljer sig utsagorna åt. De kvinnliga eleverna ger, enligt min tolkning, uttryck för ett något större missnöje än de manliga eleverna. De kvinnliga eleverna uppger att många lärare har en tråkig attityd, att de inte bryr sig om att man inte förstår. En elev uppger att hon endast känner sig trygg med två lärare. Den tredje kvinnliga eleven uppger att hon har en lärare som är bra, resten struntar i vad hon behöver. Två av de manliga eleverna uppger att de blir väl bemötta av lärarna, vilket den ena tror beror på att han är bra på att läsa av människor. En tredje manlig elev menar att ca 50% av hans lärare har tagit upp att han behöver hjälp.

När det gäller frågan om hur eleverna upplever bemötandet från övriga aktörer i skolan skiljer sig utsagorna återigen åt. Två av de kvinnliga eleverna tycker inte att de får den hjälp de behöver. En kvinnlig elev tror nog att skolan gör så gott den kan. När det gäller de manliga eleverna uttrycker de att skolan nog gör vad den har skyldighet att göra, men att det finns olika attityder på skolan.

När det gäller frågan om eleverna upplever att de varit delaktiga i utformandet av de mål och åtgärder som står i åtgärdsprogrammet, verkar de flesta elever tycka att de varit med och bestämt. Däremot känner en av de kvinnliga eleverna inte igen det som står i åtgärdsprogrammet, när vi tillsammans tittar på det. Hon säger sig inte ens komma ihåg att de haft ett möte. Här är det intressant att fråga sig hur det kommer sig att hon kommer ihåg att hon var med och bestämde, men inte kommer ihåg mötet i sig. Möjligen kan det kopplas ihop med frågan om uppföljning eller snarare brist på uppföljning. De två övriga kvinnliga eleverna uppger att de var med och bestämde, men en av dem tycker att det var svårt att komma på åtgärder. De manliga eleverna uppger att det var en god dialog mellan föräldrar, specialpedagog och rektor. De uppger också att det som står i åtgärdsprogrammet stämmer, och att den hjälp man får stämmer väl med vad som behövs.

När det gäller frågan om åtgärdsprogrammet är till nytta för eleverna, tar en av eleverna upp en nyttoaspekt för framtiden. Hon uppger att hon uppmärksammat sina svårigheter och vill därför arbeta med barn som har svårigheter. Hon säger också att hon tror att det skulle ha tagit längre tid att få hjälp, om hon inte haft åtgärdsprogram. En annan kvinnlig elev uppger att hon är mycket irriterad över att hon inte får den hjälp hon behöver, vilket gör att hon inte tror att

det spelar någon roll om man har åtgärdsprogram eller inte. Den tredje eleven uppger att hon nog har fått lite lättnader och reagerat positivt på detta. Detta kan tolkas som att åtgärdsprogrammet har tjänat sitt syfte och åtgärder har satts in som eleven upplever som de rätta. De manliga eleverna verkar inte tillmäta åtgärdsprogrammet någon större betydelse. Det skulle nog inte vara så stor skillnad om man har åtgärdsprogram eller inte. Det beror mest på en själv. En manlig elev uppger dock att han tror att skrivämnena skulle ha fungerat sämre om han inte hade haft åtgärdsprogram.

Tre av eleverna uppger att datum för uppföljning inte är bestämt. Endast en elev uppger att det sker en regelbunden uppföljning av hans åtgärdsprogram. Det sker en gång per termin, vid utvecklingssamtalen med klassföreståndare. En av eleverna uppger att han inte vet om det bestämts något nytt datum. Han tycker heller inte att det ska behövas. Han säger själv till om det är något han vill ta upp. En av de manliga eleverna uppger att det har hänt någon gång att uppföljning skett, men det är så många som behöver hjälp. Det är svårt för specialpedagogen att hinna med alla.

## 6 Diskussion och avslutande reflektioner

### 6.1 Metod

Syftet med undersökningen har varit att undersöka hur elever, med upprättade åtgärdsprogram, säger sig uppleva sin situation i skolan, avseende bemötande, delaktighet och åtgärdsprogrammets nytta för studieresultaten. Ambitionen har dessutom varit att se om eventuella skillnader finns, sett ur ett genusperspektiv. I denna del av arbetet behandlas, förutom frågan om metodval, också de resultat som undersökningen lyft upp kopplade till litteratur och mina egna erfarenheter. De tre aspekterna bemötande, delaktighet och nytta betonas speciellt då det gäller elevernas upplevelser.

Metodvalet känns relevant för den undersökning som gjorts. Ambitionen har varit att få del av elevernas subjektiva upplevelser, varför den valda metoden blev ett naturligt val. Metoden beskrivs under rubriken Val av metod. Att genom intervjuer få del av elevernas utsagor föll sig naturligt. Att eleverna dessutom hade åtgärdsprogram upprättade, var också ett viktigt kriterium.

Giltighetsgraden på arbetet bedöms som ganska hög då det som avsågs undersökas också undersöktes. Frågorna i intervjuerna har känts relevanta mot bakgrund av de i syftet preciserade frågeställningarna. Det ska också sägas att modellen, som beskrivs utifrån Kvalets intervjuguide, har varit till stor hjälp genom att hela tiden påminna om att intervjufrågorna har varit kopplade till frågeställningarna.

När det gäller resultatet av undersökningen går det inte att dra några generella slutsatser av dessa. Underlaget är alltför litet. Det faktum att intervjuaren har begränsad erfarenhet av att genomföra intervjuer, kan möjligtvis också ha påverkat elevernas svar. Det skall dock sägas att resultatet ger upphov till en del funderingar kring specialpedagogiska insatser, den egna verksamheten och förhoppningsvis kan detta gälla även intresserade vid andra skolor. Möjligheten att applicera undersökningen på sin egen skola för att jämföra resultat skulle kunna vara givande.

Att genomföra intervjuerna i undersökningen har, för mig personligen inneburit nya erfarenheter och tankar. Utöver att jag själv har utvecklat en bättre intervjuteknik, tycker jag mig ha märkt att eleverna uppskattat möjligheten att få ge återkoppling på sitt eget åtgärdsprogram. Detta har ytterligare stärkt mig i uppfattningen om uppföljningens betydelse. De erfarenheter som gjorts styrks också av det som Kvale säger "Att intervju är ett hantverk" "Resultatet av en intervju beror av intervjuarens kunnande, känslighet och empati"(101).

### 6.2 Bemötande

Majoriteten av eleverna i undersökningen anser sig, enligt deras svar, ha blivit bra bemötta. Två av eleverna säger dock att det är lite olika. En av de kvinnliga eleverna uppger att många lärare bemöter henne bra, men att det också är väldigt många som inte kan förstå och som nonchalerar henne. Hon säger dessutom att hon endast känner sig trygg med två av lärarna.

Detta är oroande om man betänker att eleven möter ett stort antal lärare under sin gymnasietid.

Ytterligare en kvinnlig samt de tre manliga eleverna anser sig bra bemötta av lärarna. En av de manliga eleverna menar dessutom att det fungerar bra med alla lärarna, vilket han tror beror på att han är bra på att läsa av människor. Är detta ett uttryck för att han själv är den som styr hur lärarna bemöter honom?

När det gäller bemötande från andra aktörer i skolan, beskriver fyra elever att de nog tror att skolan gör det den har skyldighet att göra. En elev uppger att hon tycker att det skulle läggas mer tid på att se till att schemat lades upp så, att de elever som behöver stöd också ska ha möjlighet att gå på det. Ytterligare en elev uppger att hon inte får den hjälp hon behöver, men att skolan nog försöker göra sitt bästa.

Elevernas erfarenheter när det gäller bemötande skiljer sig således en del åt. En reflektion som jag själv gör är att alla inom skolan verksam personal, borde sträva efter att bemöta eleverna på ett respektfullt och empatiskt sätt. Detta förhållningssätt kräver ingen stor arbetsinsats, utan handlar mer om att ha en positiv attityd till eleverna. Detta betonar också Kinge (1999) i sin bok när hon pratar om empati som förhållningssätt, lyhördhet och kreativitet. En liknande reflektion gör Engquist (2006), då han tillskriver känslan i bemötandet av människor, stor vikt. Detta är minst lika viktigt som det teoretiska upplägget i ett samtal. Med det sociokulturella perspektivet i sikte, tolkar jag elevernas utsagor så att de, i de fall där de inte anser sig väl bemötta, uttrycker ett visst missnöje med detta. Enligt min tolkning uttrycker de missnöjda eleverna en önskan om ett bättre bemötande, och därmed ett bättre fungerande samarbete.

Arbetet med denna undersökning har stärkt mig i uppfattningen att bemötandet av eleverna är betydelsefullt. Mina egna erfarenheter är att detta ökar elevens motivation för framgångsrikt arbete, med de mål och åtgärder som upprättats i åtgärdsprogrammet och att själva ta ett ökat ansvar för sin studiesituation. Även om det är extra viktigt att göra ett första gott intryck, gäller detta inte bara vid ett första möte utan vid samtliga kontakter. Undersökningen visar också vikten av att alla de lärare som är involverade i elevens studier, arbetar utefter samma förhållningssätt. Av egna erfarenheter visar detta sig vara svårare att genomföra i praktiken. Detta beror, enligt min mening till hög grad på, att vi inom gymnasieskolan saknar tradition av att arbeta i arbetslag. Detta är en nackdel för alla våra elever, men blir ett än större problem för de elever, som av någon anledning får svårt att nå sina mål med studierna.

När det gäller kunskaper om och attityder till elever i behov av särskilt stöd, har den undersökta skolan inlett ett kompetensutvecklingsarbete som involverar hela personalstyrkan. Detta tror jag är en viktig del i att öka kvaliteten på de möten som sker i skolan mellan personal och elever.

### **6.3 Delaktighet**

När det gäller undersökningsfrågan, i vilken utsträckning eleverna upplever att de varit delaktiga i de specialpedagogiska insatserna, uppger en elev att det var hon själv som

initierade upprättandet av åtgärdsprogrammet. Tre av eleverna fick åtgärdsprogram upprättad på någon annans initiativ, tex. vårdnadshavare, klassföreståndare eller specialpedagog.

Fyra elever uppger att de varit med och bestämt vad som skulle stå i åtgärdsprogrammet. En elev kände inte igen det som stod i åtgärdsprogrammet, ytterligare en säger sig inte direkt ha varit medförfattare. Det var mer en dialog mellan specialpedagog, vårdnadshavare och rektor. Själva eleven var med och kontrollerade att det blev rätt.

I min genomgång av litteratur i ämnet visar resultatet av Asp Onsjös (2006) doktorsavhandling en brist på delaktighet från elever och föräldrar. Många gånger handlar det om att personalen försöker övertyga eleven och föräldrarna till att samtycka till de åtgärder som redan fastslagits. Även Persson och Andreasson (2003) ställer sig kritiska till att många elever förmedlat en känsla av bristande inflytande. Detsamma skriver Jeppsson (2002) i sin uppsats, där hon menar att elevernas inflytande har varit minimalt.

Att göra eleverna delaktiga borde, enligt min mening vara en åtgärd som, trots att den är tidskrävande, är nödvändig för att höja motivationen för eleverna att styra sin egen studiesituation. Sett ur ett sociokulturellt perspektiv, ligger detta i linje med tanken att eleven själv skall våga tro på sin förmåga och våga pröva olika vägar mot framgång. Det är också positivt att eleverna uttrycker att de är delaktiga samt att föräldrar har varit med i utformandet av åtgärderna.

En möjlig förklaring till det skilda resultatet kan vara att eleverna på gymnasiet uppvisar en större mognad. De har gjort ett aktivt val och kommit in på sitt program, vilket kanske gör dem mer motiverade att ta större del av utformningen av sina studier. En annan förklaring kan vara att eleverna, med stigande ålder, fått större insikt i var deras svårigheter ligger. De är kanske också mer medvetna om vilken typ av stöd de har rätt till.

När det gäller jämförelsen med IV-programmet, där merparten av eleverna går som ännu inte klarat behörighetskraven till gymnasiet, kan olika typer av svårigheter vara en faktor att diskutera. En aspekt som också kan vara av intresse att diskutera är att en del elever på IV-programmet kan ha en känsla av misslyckande med sig i bagaget. De har inte lyckats uppnå de mål som är kraven för att komma in på ett nationellt program, vilket nog kan ha betydelse för hur man ser på sig själv och sina möjligheter att lyckas med sina studier.

I Jacobssons studie (2002) fann man att föräldrarna spelar en stor roll i samspelet. De verkar som spindlar i nätet. I studien betonas också att de allra viktigaste delarna i detta komplexa samspel verkar vara kommunikation, relationer mellan människor och samarbetet mellan olika instanser. Att så många som fyra elever i min undersökning anser att de varit med och utformat sina åtgärdsprogram är överraskande positivt, men inte statistiskt säkerställt. Jämfört med Asp Onsjös (2006) och Jeppssons (2002) studie som gäller grundskolan och gymnasiet individuella program, uppvisar min studie således motsatt resultat.

## 6.4 Nytt

När man ser till nyttan av åtgärdsprogrammen i min undersökning, erhålls väldigt olika svar. En av de kvinnliga eleverna tycker att hon fått ett annat perspektiv på sina egna svårigheter genom sitt åtgärdsprogram. Detta kan hon få nytta av i framtiden, då hon uttrycker en önskan om att arbeta med elever som har svårigheter av olika slag. En annan elev säger sig inte tro att det skulle ha spelat någon roll om hon haft åtgärdsprogram, eftersom hon inte fått den hjälp hon behövt, trots sitt åtgärdsprogram. En tredje elev upplever att hon fått lite lättnader på grund av sitt åtgärdsprogram. Risker hade varit att hon inte orkat om lärarna inte fått reda på hennes svårigheter. En manlig elev tror inte att skillnaden hade varit så stor, med eller utan åtgärdsprogram. En annan elev tror att skrivämnena hade fungerat sämre om han inte hade haft åtgärdsprogram. Slutligen uttrycker den tredje manliga eleven att det nog inte är åtgärdsprogrammet som är det viktigaste. Han betonar istället att det är hans egen ambition och vilja att arbeta som har den största betydelsen.

Jag hade förväntat mig att eleverna i min undersökning skulle tillskriva åtgärdsprogrammen större betydelse. Eleverna känner sig någorlunda delaktiga i de mål och åtgärder som upprättats, vilket dessutom i min undersökning visat på en högre grad av delaktighet än i andra studier. Delaktigheten bör, enligt min mening också knytas till uppföljning. I undersökningen uppger tre elever att datum för uppföljning inte varit bestämt. En av eleverna säger sig inte komma ihåg om det bestämts någon uppföljning. En elev brukar följa upp sitt åtgärdsprogram med sin klassföreståndare. Detta sker en gång per termin i samband med utvecklingssamtalet. Den sist intervjuade eleven uppger att datum för uppföljning inte är bestämt, han tycker inte att det behövs eftersom han själv säger till om det är något som inte stämmer. Detta har föranlett mig att reflektera över den stora bristen på uppföljning som uppvisats. I litteraturen betonar även Persson och Andreasson (2003) vikten av åtgärdsprogrammen som uppföljnings- och utvärderingsinstrument.

Att uppföljningen inte riktigt verkar fungera fullt ut för dessa elever kan naturligtvis ha olika orsaker. En av orsakerna kan antas vara tidsaspekten. Skolan, där undersökningen gjorts, har över tusen elever och om vi antar det är mellan tio och tjugo procent av eleverna som är i behov av stöd i någon form, verkar tiden vara en stor bristvara. Att hantera en så stor mängd elever kräver mycket koordinering från skollädaelsen och specialpedagogens sida. Det är, enligt min mening, ett stort arbete att definiera olika modeller för olika stödsatser. Ansvar för uppföljning behöver också tydliggöras.

I allt arbete där man arbetar mot måluppfyllelse bör uppföljning ske regelbundet. För eleven bör det också öka känslan av delaktighet. Känslan av att själv vara med och utvärdera de mål och åtgärder man varit med att utforma, bör öka motivationen till att själv styra sina studier i önskad riktning. Dessutom skapar uppföljningen en viktig kontrollpunkt för att bedöma effekten av åtgärdsprogrammet. Andreassons studie betonar också svårigheten med att se hur uppföljningen ska ske, eftersom nuläget inte var tydligt beskrivet i dokumenten. Det vill säga vilken grad av svårigheter eleven hade och hur de mer specifikt manifesterades i undervisningssituationen (2007). Om det inte går att utläsa vilka åtgärder som är, har man heller inte möjlighet att ändra inriktning på åtgärder som saknar effekt för eleven. Med det sociokulturella perspektivet i åtanke, blir det dessutom svårt för eleven att själva få syn på vilka åtgärder som ger effekt och hur man i så fall bör revidera desamma. Eleverna får inte

förutsättningar att dela ansvaret för hur åtgärdsprogrammet skall utformas, för att gynna de egna studierna.

Att uppföljning och utvärdering är grundläggande delar i ett åtgärdsprogram, kan man också läsa om i Skolverket allmänna råd (2008). Forskning, regler och skrivelser inom detta område pekar entydigt på att detta är viktigt. Om uppföljning inte görs, är risken att stora delar av arbetet med åtgärdsprogrammen riskerar att bli verkningslösa. I praktiken är det dock något mer komplicerat, då uppföljning är tidskrävande och ansvarsfördelningen kan vara otydlig. Detta innebär, enligt min mening, att skolan måste ha klara regler och instruktioner för hur detta skall organiseras för att arbetet med åtgärdsprogram skall bli lyckosamt.

## 6.5 Genus

Undersökningen avseende bemötande visar att de manliga eleverna uppger sig vara mer nöjda än vad de kvinnliga eleverna är. Min egen bedömning från intervjuerna är att de manliga eleverna inte lägger samma vikt vid hur de blir bemötta, som de kvinnliga eleverna gör. Två av de kvinnliga eleverna är bara nöjda med ett fåtal lärare. Min egen erfarenhet av detta, vilket också var ingången till denna undersökning, säger mig att de kvinnliga eleverna är mer beroende av hur de blir bemötta. Jag upplever att de är mer känsliga för lärares personliga förhållningssätt gentemot dem. Detta kan möjligen förstås mot bakgrund av det Imsen skriver om att skolgången inte värderas efter vad den kan ge på det personliga planet.

Traditionellt är det kvinnorna som sörjer för det olönsamma omsorgsarbetet i samhället. Det är flickorna som har blivit uppfostrade till att praktisera de normer som är inbakade i ansvarsrationaliteten. I skolan måste emellertid flickorna – i likhet med pojkarna – anpassa sig till de hårda villkor som är förenade med pojkarnas traditionella tekniskt-ekonomiska värld och inte så mycket med flickornas värld, vars inriktning är att hjälpa andra människor. (sid. 441)

Vad gäller delaktighet upplever jag inte att intervjuerna skiljer sig nämnvärt åt. En kvinnlig elev frångår dock mönstret och uttrycker att hon inte känner igen det som står i åtgärdsprogrammet. Här kan man fundera över om det är så att det var länge sedan åtgärdsprogrammet upprättades, och att eleven därför har svårt att komma ihåg. Möjligheten finns också att åtgärdsprogrammet upprättades i årskurs ett och att det inte har skett någon regelbunden uppföljning, vilket gjort att eleven inte blivit påmind om de mål och åtgärder som bestämts. Eleven säger dessutom vid något tillfälle att det inte spelar någon roll att hon förbättrar sig, det som står i åtgärdsprogrammet ändras inte. Eleven påpekar också att hon var besvärligare förr, men att hon nu har ändrat sig, vilket hon inte tror att lärarna har uppmärksammat.

Intressant är om detta kan kopplas till Andreassons (2007) studie där hon analyserat olikheter mellan hur pojkar och flickor beskrivs i åtgärdsprogrammets texter. Pojkarna blir mer utförligt beskrivna utifrån förmåga eller färdighet, medan flickorna oftare karakteriseras utifrån sina personliga egenskaper. Det vore intressant att se om den forskning som är gjord kring detta ämne på grundskolan, kan ligga som grund för fortsatt undersökning på gymnasienivå.



## 6.6 Avslutande reflektion

Jag åtog mig uppgiften med ambitionen att hitta skillnader i manliga och kvinnliga elevers upplevelser av sina åtgärdsprogram. Tre övergripande aspekter studerades närmare; bemötande, delaktighet och nyttan av åtgärdsprogrammen. I denna begränsade undersökning sågs inga klara skillnader ur ett genusperspektiv. Bearbetningen av resultaten gav däremot en bild av att det finns brister i uppföljning och utvärdering av de aktuella åtgärdsprogrammen.

Om det, i en mer omfattande studie, skulle kunna säkerställas att det finns brister i uppföljningsarbetet, finns i arbetet förslag på åtgärder. Arbetet med det individuella stödet behöver utvecklas och koordineras. Av de insatser som görs måste uppföljningen av elevernas åtgärdsprogram säkerställas. Att upprätta en mängd åtgärdsprogram utan att ha resurser för uppföljning, måste anses mindre meningsfullt.

Vidare behöver ansvarsfördelningen klargöras. Den satsning på kompetenshöjande insatser som berör all personal på skolan, avseende elever i behov av särskilt stöd, bör fortsätta. Specialpedagogens arbete med att handleda personal i arbetslagen avseende åtgärdsprogram bör också fortsättningsvis prioriteras. Fortsatta diskussioner när det gäller hur man analyserar klassrumssituationer, personalens kompetens, gruppsammansättningar i samband med att elever bedömts som i behov av särskilt stöd är viktiga. (Myndigheten för skolutveckling, 2005).

Avslutningsvis är det också viktigt att man arbetar förebyggande för att försöka reducera behovet av särskilt stöd och använder skolans resurser på ett effektivt och klokt sätt.

I framtiden är det min förhoppning att ingen elev, förälder eller lärare skall sväva i ovisshet om vad ett åtgärdsprogram har för funktion. Förhoppningen är också att man effektivt och framgångsrikt, ska använda åtgärdsprogrammen som hjälpmedel i skolans arbete för elever i behov av särskilt stöd. Detta bör ske inom ramen för de nationella program som eleverna väljer. Inte vill vi väl ha ytterligare ett specialutformat program? Vad skulle det i så fall heta, Åtgärdsprogrammet?

## Referenser

- Ahlberg, A. (2001) *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 259.
- Asp Onsjö L (2006) *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg?* En fallstudie i en kommun, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 248.
- Claesson, S (2007). *Spår av teorier i praktiken Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Engquist, A. (2006). *Om konsten att samtala*. Stockholm: Prisma.
- Giota, J & Lundborg, O. (2007). *Specialpedagogiskt stöd omfattning, former och konsekvenser*. Göteborg: Göteborgs universitet, IPD-rapport 2007:03
- Imsen, G. (1992). *Elevens värld. Introduktion i pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Jacobsson, I. (2002). *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Jeppsson, T (2002) *Kan jag få lite hjälp? Hur elever på individuella programmet i gymnasieskolan upplevt grundskoletiden och betydelsen av individuella åtgärdsprogrammet*. Lund: Socialhögskolan, Fil-Kand uppsats.  
URL:<http://theses.lub.lu.se/archive/sob//soch/soch02035/SOCH0235.pdf>
- Kinge, E. (1999) *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale Steinar (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheten för skolutveckling (2005) *"Elever som behöver stöd men får för lite"*
- SFS 1994:1194, Grundskoleförordningen. Stockholm: Skolverket.[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se).
- Skolverket (2003) *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. En kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2008). *Allmänna råd och kommentarer – För arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.

SOU 1974:54, Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete –SIA. Stockholm: Skolverket. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se).

Stukát, Staffan (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

*Svenska skrivregler* (2000). Svenska språknämnden. Stockholm: Liber

*Svenska Akademiens ordlista över svenska språket*. (1998). Stockholm: Svenska Akademien.

Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Lpo 94 och Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Vetenskapsrådet, Etik för forskare (2008). <http://www.vr.se/download/18.668745410b370705>

## **Bilaga A**

### **Intervjufrågor**

Man/kvinna?

Hur gammal är du?

Vilket program läser du på?

Vilken årskurs går du i?

Vad tycker du om skolan?

Hur tycker du att det går i skolan?

Föräldrars utbildning utöver grundskola?

Föräldrars nationalitet?

### **Intervjufrågor relaterade till den forskningsfråga som rör elevernas upplevelser kring bemötande:**

Hur är din klass?, Hur tror du att dina klasskamrater uppfattar dig?

Vet dina klasskamrater att du har ett åtgärdsprogram upprättat? Om ja – vad säger de om detta? Om nej – varför inte?

Berätta om dina lärare.

Finns det något i skolan du tycker bättre/sämre om?

Hur tror du att dina lärare upplever dig?

Berätta hur du uppfattar dig själv som elev i skolan? Hur tror du att du är att ha som elev?

Hur upplever du att skolan ser på elever med problem av ett eller annat slag?

Hur upplever du att skolan ser på det som du har svårigheter med?

Tror du att alla lärare vet om vad du behöver hjälp med? Om ja – Hur märker du det? Om nej – varför tror du att de inget vet?

Hur upplever du att skolans personal (rektor, lärare, kurator) möter elever som är i svårigheter/har åtgärdsprogram upprättat?

Upplever du att skolarbetet fungerar bättre nu när du har ett åtgärdsprogram? (Samma fråga under rubriken Delaktighet.

### **Intervjufrågor relaterade till forskningsfrågan som rör elevernas upplevelser kring delaktighet.**

Hur skulle du vilja beskriva din egen insats i skolarbetet?

Vem tog initiativet till att upprätta åtgärdsprogrammet?

Kände du själv att du behövde hjälp med något?

Hur länge har du haft åtgärdsprogram upprättat?

Fick du vara med och bestämma hur åtgärdsprogrammet skulle se ut?

Vem upplevde du bestämde mest?

Upplever du att man frågade dig på vilket sätt du ville ha hjälp?

Upplever du att hjälpen skulle se annorlunda ut?

Kontrollerar någon hur det fungerar för dig?

Har det bestämts något datum när ni skall titta över ditt åtgärdsprogram igen?

**Intervjufrågor kring frågan om eleverna upplever att arbetet utifrån åtgärdsprogrammet har givit resultat i studierna.**

Varför upprättades ett åtgärdsprogram för dig?

Hur tycker du att det fungerar med ditt åtgärdsprogram?

Upplever du att skolarbetet fungerar bättre nu när du har ett åtgärdsprogram?

Hur ser du på dina möjligheter att nå målen och få de betyg du vill ha?

Har du funderat på vad du skall göra när du har tagit studenten?

## Bilaga B

### Tillståndsansökan

Göteborgs Universitet  
Specialpedagogiska programmet 60p  
Höstterminen 2008  
Examensarbete  
Förmyndares tillstånd till intervju

Hej!

Jag är en student som behöver er hjälp i arbetet med det examensarbete som ingår i min utbildning till specialpedagog. Examensarbetet skrivs vid Göteborgs Universitet inom området Specialpedagogiskt examensarbete 60p.

Syftet med det arbete jag ska göra är att undersöka hur elever med upprättat åtgärdsprogram upplever sin skolsituation utifrån hur de blivit bemötta, om de känner sig delaktiga i åtgärdsprogrammets utformning och också om de upplever att åtgärdsprogrammen har varit till nytta för dem. Jag vill också undersöka om det föreligger skillnader i hur manliga och kvinnliga elever uppfattar sina åtgärdsprogram.

Den hjälp jag behöver av er är att ni ger ert tillstånd till att jag får intervjua er dotter/son och använda hennes/hans svar till grund för min analys. Intervjuerna sker helt anonymt och jag försäkrar att er dotter/son inte kommer att kunna identifieras via mitt arbete; d.v.s. jag kommer att avidentifiera kommun, skola och namn på elev.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar Carola Ingersdotter

Härmed ger jag mitt tillstånd till att min dotter/son, namn:.....  
Får intervjuas.

Datum och ort:.....

Underskrift:.....

Namnförtydligande:.....